

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---

Área de Língua Portuguesa



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Olinda Maria de  
Freitas Miranda**

## **As melhorias das competências de Escrita: contributos do PNEP**

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio.



## **Agradecimentos**

Um trabalho como este só se consegue com a ajuda de todos.

À minha família, em particular ao meu marido Carlos pelos momentos que partilhámos juntos, grande companheiro que sempre me encorajou e apoiou.

Aos meus filhos, João e Ana por me terem incentivado sempre dando-me força para continuar.

Um agradecimento muito especial ao meu orientador Professor Doutor Pedro Balaus pelo apoio e estímulo que sempre me deu. O meu muito obrigada.

Aos meus colegas por me ajudarem a ultrapassar os momentos mais complicados, e em especial à Fernanda, sem ela nunca teria conseguido.

A todos os meus amigos e professores pela sua presença, confiança e amizade.



**palavras-chave:**

material didático, competências: gráfica, ortográfica, revisão, autonomia

**resumo:**

Esta investigação incidiu no estudo da relação entre o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos. Neste âmbito foram formuladas três questões: a) A utilização de material didático na formação PNEP? b) A evolução das competências de escrita, nos alunos que participaram na formação? c) Após a formação, os alunos demonstraram maior autonomia?

Foi realizado um estudo que incidiu sobre os professores formandos do PNEP nos concelhos de: Coimbra, Figueira da Foz, Miranda do Corvo, Carapinheira e Condeixa.

Deste modo, este trabalho procurou determinar quais as conceções de ensino da escrita subjacentes ao uso de material didático, considerando-a, não só como meio de expressão de outros domínios, como ainda enquanto objeto de aprendizagem. Pretenderam-se identificar os subdomínios de incidência do processo de escrita (planificação, redação, revisão) e avaliar a incidência das modalidades e das tipologias de escrita

Os resultados obtidos permitiram sustentar a ideia principal deste trabalho. A formação PNEP, assim como o uso de material didático é de grande relevo e ajudou os alunos a melhorarem as suas competências de escrita, assim como a sua autonomia em relação a esta atividade.

**keywords:**

teaching materials, skills, graphics, spelling, revision, autonomy

**abstract:**

This research focused on studying the relationships between the Teaching Portuguese National Program (PNEP) and the development of writing skills students. In this context three questions were formulated: a) The use of teaching aids in PNEP training. b) The development of writing skills in students who participated in PNEP training. c) The evolution of students autonomy after training. We conducted a study that focused on teachers who attended PNEP training in the districts of: Coimbra, Figueira da Foz, Miranda do Corvo, Carapinheira and Condeixa.

This way, this study had as its purpose to determine the conceptions of the teaching of writing skills underlying the use of teaching materials, considering writing not only as means of expression in other areas, but also as an object of learning.

We intended to identify the subdomains of incidence of the writing process (planning, writing, revising) and assess the incidence of the terms and types of writing. The results led to support the main idea of this work. PNEP training, as well as the use of teaching materials is of great importance and helped students improve their writing skills and their autonomy in relation to this activity.

# Índice

## **Introdução**

### **CAPÍTULO I**

|  |    |
|--|----|
| 1.1 Problema e seu enquadramento . . . . . | 13 |
| 1.2 Questões de investigação . . . . .     | 14 |
| 1.3 Pertinência do estudo . . . . .        | 15 |
| 1.4 Estrutura do trabalho . . . . .        | 16 |

### **CAPÍTULO II**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>2 Fundamentação teórica . . . . .</b>   | <b>17</b> |
| 2.1 Objetivos do PNEP . . . . .  | 17        |
| 2.2 Objetivos da Língua Portuguesa . . . . .   | 18        |
| 2.3 A Língua Portuguesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico:<br>Competência essenciais . . . . . | 20        |
| 2.4 Materiais didáticos . . . . .  | 23        |
| 2.5 A escrita . . . . .  | 25        |

### **CAPÍTULO III**

|  |    |
|--|----|
| 3 Metodologia de investigação . . . . .          | 35 |
| 3.1 Opções metodológicas . . . . .               | 35 |
| 3.2 Contexto da investigação . . . . .           | 36 |
| 3.3 Instrumentos para recolha de dados . . . . . | 36 |
| 3.4 Questionários . . . . .                      | 37 |

### **CAPÍTULO IV**

|                              |    |
|------------------------------|----|
| 4 Análise de dados . . . . . | 39 |
|------------------------------|----|

### **CAPÍTULO V**

|   |    |
|---|----|
| 5 Conclusões . . . . .                              | 53 |
| 5.1 Respostas às questões da investigação . . . . . | 53 |
| 5.2 Limitações do estudo . . . . .                  | 56 |
| 5.3 Considerações finais . . . . .                  | 56 |
| Referencias Bibliográficas . . . . .                | 61 |
| ANEXOS . . . . .                                    | 65 |

## ÍNDICES DE QUADROS E GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| <b>1. Caracterização e trabalho desenvolvido pelo docente</b>    | 40 |
| Quadro 1 - Idades  | 40 |
| Gráfico 1- Idades  | 40 |
| Quadro 2 – Sexo  | 40 |
| Gráfico 2 – Sexo   | 40 |
| Quadro 3 – Anos de escolaridade que leciona                      | 41 |
| Gráfico 3 - Anos de escolaridade que leciona                     | 41 |
| Quadro 4 – Habilitações  | 41 |
| Gráfico 4 - Habilitações   | 41 |
| Quadro 5 – Anos de formação PNEP                                 | 42 |
| Gráfico 5 – Anos de formação PNEP                                | 42 |
| <b>2 –Uso de Material didático</b>                               | 42 |
| Quadro 6 – Elaboração de Material                                | 42 |
| Gráfico 6 – Elaboração de Material                               | 42 |
| Quadro 7 – Frequência de uso                                     | 43 |
| Gráfico 7 – Frequência de uso                                    | 43 |
| Quadro 8 – Utilização de fichas                                  | 43 |
| Gráfico 8 – Utilização de fichas                                 | 43 |
| Quadro 9 – Utilização de cartazes                                | 44 |
| Gráfico 9 – Utilização de cartazes                               | 44 |
| Quadro 10 – Utilização das TIC                                   | 44 |
| Gráfico 10 – Utilização das TIC                                  | 44 |
| Quadro 11 – Eficácia do material                                 | 45 |
| Gráfico 11 – Eficácia do material                                | 45 |
| <b>3 – No que respeita às competências de escrita dos alunos</b> | 45 |
| Quadro 12 – Competência ortográfica                              | 46 |
| Gráfico 12 – Competência ortográfica                             | 46 |
| Quadro 13 – Competência gráfica                                  | 46 |



|   |           |
|---|-----------|
| Gráfico 13 – Competência gráfica.....   | 46        |
| Quadro 14 – Competência compositiva .....   | 47        |
| Gráfico 14 – Competência compositiva.....   | 47        |
| Quadro 15 – Apresentação .....  | 47        |
| Gráfico 15 – Apresentação.....  | 47        |
| Quadro 16 – Respondem com clareza e objetividade .....                                | 48        |
| Gráfico 16 – Respondem com clareza e objetividade.....                                | 48        |
| Quadro 17 – Revisão de texto .....  | 48        |
| Gráfico 17 – Revisão de texto.....  | 48        |
| Quadro 18 – Utilização da escrita .....   | 49        |
| Gráfico 18 – Utilização da escrita.....   | 49        |
| <b>4 – Depois de terem participado nesta formação, na sua opinião, os alunos.....</b> | <b>49</b> |
| Quadro 19 – Pensam melhor .....   | 49        |
| Gráfico 19 – Pensam melhor.....   | 49        |
| Quadro 20 – Resolvem os problemas de escrita com mais autonomia .....                 | 50        |
| Gráfico 20 – Resolvem os problemas de escrita com mais autonomia .....                | 50        |
| Quadro 21 – Superaram dificuldades .....  | 51        |
| Gráfico 21 – Superaram dificuldades.....  | 51        |
| Quadro 22 – Construíram conhecimento .....  | 51        |
| Gráfico 22 – Construíram conhecimento.....  | 51        |
| Quadro 23 – Motivação .....   | 52        |
| Gráfico 23 – Motivação.....   | 52        |

## ABREVIATURAS

ME - Ministério Educação

PNL - Plano Nacional de Leitura

PNEP- Programa Nacional de Ensino do Português

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional

## **Introdução**

As crianças que entram no 1º ciclo do Ensino Básico apresentam-se com diferenças de ordem diversa e os professores sabem que cada uma vai merecer uma atenção especial, para que todas venham a obter sucesso e a atingir os objetivos traçados, sem esquecer nunca que existem diversas formas de percorrer o caminho pois nem todos somos iguais.

“O domínio da escrita passa por um processo complexo de aprendizagem. Aprende-se a substituir o oral pela escrita, aprendem-se estratégias e técnicas para escrever legivelmente em papel ou no computador, para gerir o espaço da escrita e estratégias para escrever textos argumentativos, fazer resumos, tirar notas, esquematizar, escrever uma narrativa, fazer uma descrição. Ou compor um poema. Toma-se conhecimento da correspondência som-letra, do uso das maiúsculas e das minúsculas, dos sinais de pontuação, da construção de um período ou de um parágrafo, da organização textual, de como se processa a coerência e a coesão textual. E também se aprendem as funções sociais da linguagem escrita.” (Ferraz;1997)

Ora esta aprendizagem exige um ensino sistematizado. Do conhecimento das letras à construção das palavras e de frases, das regras da escrita a vários tipos de texto, há um tempo que pode variar de criança para criança. Isso pode depender do contacto que teve anteriormente com os livros ou com a sua própria história de vida.

Os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento da criança ao nível da leitura e da escrita. No 1.º ciclo, no qual nos encontramos a lecionar, é indispensável desenvolver as “Aptidões Linguísticas” inatas nas crianças, para que constituam competências capazes de serem usadas em diferentes situações da sua vida escolar e social e, depois, serem aplicadas na escrita.

A atualização constante com a Formação, neste caso do PNEP, ajudou-nos a desenvolver competências e a trabalha-las com os alunos para que eles próprios

possam melhorar as suas capacidades e se tornem autónomos em relação à escrita.

Como todos sabemos, as brochuras publicadas no decurso desta formação vêm ajudar a construir materiais mais adequados às situações que queremos trabalhar. Esse material, tendo por base os exemplos das brochuras, vem reforçar o trabalho do professor, pois torna-se um excelente aliado para o sucesso dos alunos.

Com este trabalho pretendo provar que a relação entre o material didático e as competências de escrita é positiva e que os professores formandos usaram-nos nas suas aulas.

O presente texto está dividido em cinco capítulos, onde abordarei esta temática e tentarei provar esta relação.

Neste capítulo, é identificado o problema de estudo e é apresentado o seu enquadramento teórico. Seguem-se as questões de investigação, a pertinência do estudo e a estrutura do trabalho.

## **CAPÍTULO I**

### **1 . Problema e seu enquadramento**

Este estudo tem como finalidade analisar a relação entre a formação do PNEP, o uso de material didático e a melhoria das competências de escrita dos alunos.

O trabalho desenvolvido surge, pois, da necessidade de entender a importância da formação PNEP e a utilização do material didático.

Privilegiar-se-á a opinião dos professores que frequentaram o PNEP relativamente à importância deste e as melhorias que verificaram nos seus alunos ao nível das competências de escrita. Poder-se-á atestar se o uso do material didático influenciou a melhoria das competências. Este estudo inclui apenas professores que frequentaram o PNEP e que puderam aplicar material de acordo com a formação. Em suma, será que a formação foi importante para o desenvolvimento destes alunos?

Procurar-se-á, assim, relacionar o uso do material didático e a melhoria das competências de escrita. Pretende-se verificar também, se os alunos que fizeram parte da Formação melhoraram as suas competências de escrita e a autonomia e motivação.

A formação PNEP envolveu vários professores do 1.º ciclo do ensino básico. Este programa tinha como princípio fundamental a preparação dos professores para um melhor desempenho da sua atividade. Será que realmente a formação ajudou os professores? Esta questão ficará por responder visto que o problema da investigação nesta tese se prende apenas com o desempenho dos alunos.

## **1.1 Questões de investigação**

Tal como todos podemos constatar, a utilização da linguagem escrita é indispensável na nossa vida quotidiana. Torna-se, pois, necessário saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas atividades do nosso dia a dia.

Toda a nossa sociedade espera que a escola nos prepare para este tipo de atividades. É fundamental, pois, que todos nós sejamos capazes de atender a esta exigência da nossa sociedade. Para podermos colmatar algumas lacunas existentes neste âmbito foi implementada a formação PNEP que veio contribuir para melhorar as competências nos professores do 1º ciclo e nos seus alunos. Assim sendo, alguns aspetos da implementação deste programa.

Para que este estudo fosse possível foram inquiridos professores que frequentaram e colocaram em prática o que aprenderam nesta formação. As questões formuladas eram:

1- Na formação do PNEP, houve utilização de material didático? Com que frequência? Utilizou fichas? Utilizou cartazes? Utilizou as TIC?

2- Notaram-se melhorias nas competências de escrita? Melhoraram a competência ortográfica? Melhoraram a competência gráfica? Melhoraram a competência compositiva? Melhoraram a apresentação dos trabalhos? Os trabalhos são mais claros e objetivos? Fazem revisão de texto?

3 – Após a formação os alunos demonstram mais autonomia? Aprenderam a resolver os seus problemas de escrita? Construíram conhecimentos baseados numa perspectiva dinâmica e criativa?

## 1.2 Pertinência do estudo

Na perspetiva de formar indivíduos dinâmicos, numa sociedade cada vez mais exigente a função principal do sistema de ensino é promover a qualidade de ensino e aprendizagem. Perspetiva-se por isso uma aprendizagem direcionada para o sucesso escolar e profissional. Assim:

“O objetivo último do PNEP era melhorar as competências linguísticas dos alunos através da melhoria das práticas docentes.”

Segundo os estudos existentes no GAVE, os resultados da Provas de Aferição no ano letivo 2006/2007 revelaram que os alunos no domínio da leitura alcançaram 63,2%; no domínio do conhecimento explícito 64,2% e no domínio da escrita, revelaram apenas 32,6%. Já após esta formação, no ano letivo 2009/2010, os resultados foram um pouco diferentes, principalmente no que diz respeito ao domínio da escrita, onde se notou uma melhoria de cerca de 11%. Os resultados foram os seguintes: Domínio do conhecimento explícito 62,3%; no domínio da leitura 64,7% e no domínio da escrita 43%.

Ao analisar estes dados verifica-se que onde se encontraram resultados mais baixos é precisamente no domínio da escrita. Assim, a sala de aula deve ser um espaço partilhado onde são criadas oportunidades de construção, de modificação e de integração de ideias. Além disso, a interação entre professores facilita as aprendizagens e ameniza os problemas que possam surgir neste âmbito.

A dificuldade ao nível da comunicação constitui, segundo alguns autores, um problema que atinge os nossos alunos. Na maioria das vezes, as dificuldades manifestadas surgem na expressão de ideias e dos raciocínios, e são devidas aos fracos hábitos de leitura. Neste contexto o vocabulário ativo é muito reduzido e pouco diversificado.

Dever-se-á dar primazia aos conteúdos trabalhados que levem a melhorias neste domínio. Privilegiando a leitura (Neste domínio o PNL veio contribuir para uma grande melhoria, a leitura de livros partilhada, na sala de aula, a exploração dos livros com recurso aos guiões, ...), A elaboração dos textos e o

seu tratamento em sala de aula poderá vir a contribuir para melhorar estes resultados.

Assim sendo, este estudo pretende demonstrar não só a utilização de materiais didáticos usados no âmbito do PNEP mas, também, se estes ajudaram os alunos a desenvolver as suas competências de escrita.

### **1.3 Estrutura do trabalho**

Para além do presente capítulo, o trabalho está organizado em mais quatro partes. No segundo capítulo, é apresentada a revisão bibliográfica, sendo abordados diversos temas relacionados com o PNEP e o domínio da Língua Portuguesa, principalmente no que concerne à escrita.

Pretende-se, então, analisar a relação que existe entre a formação PNEP e a melhoria das competências de escrita nos alunos. Será que essas melhorias serão visíveis nas Provas de Aferição subsequentes?

No terceiro capítulo serão abordadas as metodologias de investigação, e far-se-á referência às opções metodológicas, ao contexto da investigação e ao instrumento de recolha de dados.

No quarto capítulo faremos uma análise exaustiva dos dados recolhidos.

No quinto e último capítulo serão abordadas as conclusões do estudo, a resposta às questões iniciais e as considerações finais, assim como as referências bibliográficas.



## **CAPÍTULO II**

### **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **2.1 Objetivos do PNEP**

O Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP) foi criado pelo Despacho nº 546/2007, de 11 de janeiro e tem como objetivo central.

“melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua.”  
(Despacho nº 546/07, ponto 3).

O objetivo último do Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo (PNEP) é melhorar as aprendizagens linguísticas dos alunos, através da melhoria das práticas docentes. A atualização e aprofundamento de conhecimentos científicos e metodológicos do formando e o acompanhamento das práticas docentes são os dois pilares que suportam os objetivos formativos deste programa.

Os princípios orientadores da formação ancoram no Currículo Nacional do Ensino Básico, particularmente no desenvolvimento das cinco competências específicas aí enunciadas (compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua).

Assim, são objetivos específicos do Programa:

- Melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo, num período entre 4 a 8 anos, através da modificação;

- Das práticas docentes do ensino da língua;

- Criar nas escolas do 1º ciclo uma dinâmica interna de formação continuada no âmbito do ensino da língua, ancorada em instituições de ensino superior;

- Envolver as instituições de ensino superior num projeto de formação contínua, articulado com as escolas do 1º ciclo e prolongado no tempo;

- Estimular nas instituições de ensino superior a produção de investigação no ensino da língua na faixa etária visada, de modo a que a formação inicial de professores seja alimentada pela investigação e desenvolvida em estreita relação com a formação contínua, especializada e pós-graduada em áreas relevantes para a finalidade em questão;

- Disponibilizar a nível nacional materiais de formação, materiais didáticos e materiais de avaliação no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua para o 1º ciclo do Ensino Básico.

## **2.2 Objetivos da Língua Portuguesa**

### **Na Escrita**

“A língua materna é um importante fator de identidade nacional e cultural.”

Ao entrar para a escola todas as crianças tem já uma ideia do que é a escrita. É para elas um conjunto de símbolos que terão que vir a decifrar. É então importante que elas integrem percursos que lhes proporcionem a descoberta da escrita. Torna-se para isso necessário que surja na sala de aula múltiplas ocasiões de escrita.

“Dar aos alunos a possibilidade de escrever, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita (garatuja, letras isoladas, ou agrupadas em estruturas que se assemelham a palavras e outros escritos cada vez mais elaborados), partir e apoiar-se nas suas produções significa construir com as crianças um percurso de descoberta e de redescoberta da Língua. Estes escritos podem sempre valorizar-se e ampliar-se no intercâmbio com outros grupos e com a comunidade.” (DEB – Organização Curricular e Programas do Ensino Básico:2004)

A língua materna, é a nossa língua de escolarização e permite o desenvolvimento individual, levando os indivíduos ao acesso do conhecimento e

relacionamento social, ao sucesso pessoal e profissional, bem como ao exercício da cidadania.

Um dos objetivos fundamentais da língua portuguesa é levar os jovens a um conhecimento da língua que lhes permita usá-la multifuncionalmente, com correção linguística e dominando as técnicas de composição de vários tipos de texto.

### **Objetivos da escrita:**

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, no que às competências de escrita diz respeito, no final do 1º ciclo, os alunos deverão ter:

- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos;
- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.

*O Novo Programa, em vigor em 2011/2012 aponta para:*

- Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho;
- Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação;
- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.
- Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita;
- Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.

Estas diretivas vêm reforçar, de uma forma mais concreta, os objetivos do PNEP, no que à produção de textos diz respeito:

- A competência compositiva – a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas, para formar um texto;
- A competência ortográfica – a competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua;
- A competência gráfica – a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita.

Assim os alunos deverão ser capazes de:

- Trabalhar a produção de um texto, assegurando a mobilização de conhecimentos prévios e a sua articulação com novas informações;
- Trabalhar o texto de divulgação científica para compreender a seleção e organização de conteúdos a integrar, considerando aspetos discursivos e linguísticos.
- Trabalhar a revisão textual a partir da apreciação conjunta de textos individuais com vista à deteção e resolução de aspetos a melhorar.

### **2.3 A Língua Portuguesa no Currículo do 1º Ciclo: Competências essenciais**

“A língua materna é um importante fator de identidade nacional e cultural”. (DEB,2001, p.31). “Desempenha um papel essencial no desenvolvimento pessoal e social e na comunicação com os outros; é um substancial meio na expressão do pensamento e nas aprendizagens escolares. Constitui uma propedêutica notável à atitude de rigor na observação e compreensão do real noutras disciplinas curriculares.” (Sim-Sim, 1995).

A Língua Portuguesa é um fator primordial no espaço nacional, onde é língua oficial e língua de escolarização da maioria da população escolar. O domínio da Língua Portuguesa reveste-se de um admirável e decisivo poder no processo de ensino e aprendizagem, garantindo a cada cidadão o pleno desenvolvimento, quer a nível do acesso ao conhecimento, do relacionamento social, quer do sucesso escolar e profissional.

A disciplina de Língua Portuguesa possui um papel central no currículo, porque todas as áreas disciplinares dela dependem, sobretudo ao nível da língua falada e escrita.

Através do desenvolvimento das competências essenciais, a Língua Portuguesa desempenha um papel de relevo na aquisição de saberes nas diversas disciplinas. Só desenvolvendo as capacidades a nível de leitura, compreensão e expressão orais e escritas, em Língua Portuguesa, os alunos estarão aptos a construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o sucesso escolar e social (Valadares, 2003).

A autora acima mencionada faz referência ao incontestável contributo da disciplina de Língua Portuguesa na aquisição dos saberes em todas as áreas disciplinares, exercendo, deste modo, um papel relevante de oposição à fragmentação curricular. A Língua Portuguesa é a “pedra basilar do currículo”. Em seu redor, são promovidos e garantidos novos saberes, dado o seu caráter de formação transdisciplinar. Este lugar de destaque da Língua Portuguesa não significa que ela deva ser considerada como um espaço isolado e impermeável. Muito pelo contrário, sendo a base das restantes disciplinas, deve com elas formar um todo coerente, propício à organização e articulação de experiências de aprendizagem com o mesmo objetivo.

Na disciplina de Língua Portuguesa, ao nível do 1.º ciclo do EB, é fundamental o desenvolvimento de competências essenciais, base de todo o ensino e aprendizagem, por estas garantirem a cada aluno o seu desenvolvimento individual, pessoal e escolar.

De acordo com o DEB, as competências essenciais no ensino da Língua Portuguesa situam-se ao nível do domínio do modo oral, compreensão e expressão oral; do modo escrito, leitura e expressão escrita; e do conhecimento explícito da língua.

A compreensão do oral comporta a capacidade de atribuição de significados a discursos orais. Esta competência abarca a receção e a decifração da mensagem e tem como principal objetivo a interpretação de discursos, a identificação de

intenções comunicativas e a seleção e retenção de informação necessária ao objetivo visado. A expressão oral comporta a capacidade de produção de cadeias fónicas munidas de significado e de acordo com a gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de conhecimentos linguísticos e sociais e pressupõe uma postura cooperativa na interação e o conhecimento de funções representadas pelos eloquentes em cada tipo de situação.

A leitura constitui um processo interativo entre o leitor e o texto. O leitor reconstrói o significado do texto por meio da leitura efetuada. Esta competência permite transformar a informação escrita em conhecimento e promove o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente.

A expressão escrita é o resultado munido de significado e de acordo com a gramática da língua e que pressupõe o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, mais concretamente os que envolvem o planeamento, a formatação linguística, a revisão, a correção e a reformulação do texto. Pretende-se, por meio do desenvolvimento da escrita, o domínio das técnicas básicas da escrita, a criação de autonomia e desenvoltura no ato da escrita, enquanto forma de expressão organizada de pensamento.

O conhecimento explícito é o conhecimento refletido, expresso e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos e proporciona o controlo das regras que os falantes usam e a seleção das estratégias mais apropriadas para a compreensão e expressão em diferentes situações de comunicação. No conhecimento explícito, é objetivada a aquisição do conhecimento sistematizado dos aspetos básicos da estrutura e do uso do Português padrão, como alicerce de uma expressão correta e eficaz.

## 2.4 Importância dos Materiais Didáticos

Os materiais didáticos remontam ao surgimento do livro impresso. Em Portugal, não existem referências ao surgimento deste material. O primeiro conhecido tem a ver com as gramáticas e com as cartilhas (por onde se iniciava a escolarização).

Na última metade do século foram surgindo os manuais escolares que perduraram até aos nossos dias. Estes constituem, ainda hoje, uma ferramenta de trabalho imprescindível para os professores, tornando-os por vezes único meio de trabalho, servindo quase como uma “bíblia” para as atividades dentro e fora da aula.

Seguindo muitas vezes diferentes orientações teóricas e metodológicas, diversos autores consideram o manual escolar como peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem. A ideia de que os livros de texto têm um papel decisivo na transmissão do conhecimento científico tem sido defendida nos últimos tempos.

Também Magalhães (1999) defende que o estudo dos manuais escolares constitui um meio para conhecer uma época e para caracterizar políticas e modelos educativos, uma vez que enquanto “objeto de cultura, [o manual escolar] representa e contém opções culturais mais ou menos explícitas, mais ou menos assumidas e como tal, valoriza e prescreve como verdade e como ciência determinado conhecimento, mas silencia, negligencia, marginaliza muitos outros saberes”.

Segundo esta perspetiva, o manual escolar detém um critério de verdade, uma vez que é interpretado como sendo a *verdade*, embora encubra outros saberes considerados incómodos ou menos pertinentes para o desenvolvimento da ciência num determinado contexto sócio-educativo.

Nesta perspetiva, o livro escolar pode ser analisado a partir de um olhar cultural mas, simultaneamente, pedagógico e didático.

Em Portugal, os manuais escolares assumem uma importância tal que existe legislação própria para os acreditar e fazer destes instrumentos pedagógicos.

A sua utilização deve ter sempre em conta o trabalho do professor e a adequação aos seus alunos, visto que terá que se adequar sempre o processo de ensinar a cada caso. Eles servirão de recurso didático, mas não são o único recurso. Apesar do interesse dos manuais escolares no âmbito das atividades pedagógicas e da sua importância para a promoção de uma cultura escrita, muitas vezes são apenas utilizados como de métodos de ensino baseado na reprodução de conhecimentos e competências. Assim, os manuais escolares não constituíam apenas numa base de trabalho pedagógico importante ao contribuírem para a adaptação cultural e social, mas não favoreciam o fortalecimento das capacidades de reflexão e de intervenção.

No entanto, o material didático não se cingirá somente aos manuais escolares. Todos os outros auxiliares de aprendizagem: fichas, textos, cartazes, panfletos, material de dramatização, as TIC, ganham hoje uma importância que em muitos casos supera o manual escolar.

Assim, na minha opinião, material didático é tudo aquilo que é destinado ao ensino/aprendizagem, desde que elaborado segundo alguns critérios e com o propósito a que se destinam.

Assim deverão ser:

- Ser facilitadores da aprendizagem;
- Ser coerentes e de acordo com os conteúdos do currículo;
- Promover o espírito crítico;
- Promover a autonomia;

O material didático, concretamente na disciplina de Língua Portuguesa deve ter em conta, além do que já foi atrás referido, os domínios que estão a ser trabalhados:

- Compreensão do oral
- Expressão oral
- Leitura



- Escrita
- Conhecimento Explicito da Língua

Ora, uma das principais preocupações de quem constrói um material didático deverá ser o fim a que este se destina, pois só assim se poderá verificar, após a sua utilização, o seu grau de eficácia.

Os materiais didáticos elaborados no âmbito do PNEP tinham essa obrigatoriedade de serem elaborados de acordo com a finalidade a que se propunham e, no final, o professor/formando poderia refletir sobre a importância e eficácia da sua utilização.

## 2.5 A escrita

### Modelos de escrita

São muitos os modelos de escrita apresentados por autores diferentes tal como refer Sousa e Cardoso, (2008).. Os modelos de escrita procuram descrever os processos vividos pelos sujeitos durante o ato de escrita.

Nicholls e Alii (1989), apud Martins & Niza (1998), apresentam a partir da observação de crianças entre os 5 e os 9 anos modelos de desenvolvimento da competência textual escrita.

Estes consideram que, quando uma criança se inicia na escrita, se debate com dois problemas: os relativos aos aspetos conceptuais e os relativos aos aspetos de realização da escrita.

Este modelo refere cinco fases:

- 1ª - **Garatuja** – produzem-se desenhos de formas aproximadas das letras.
- 2ª - **Desenhar letras** – já desenham letras, mas só elas é que as conseguem ler. Já têm noção de letra e que a palavra é formada por várias letras.

3<sup>a</sup> – ***Textos simples*** – já produzem textos simples e legíveis para os outros. Escrevem mensagens, distinguem maiúscula de minúscula e escrevem com correção ortográfica.

4<sup>a</sup> – ***Textos mais organizados*** – com ideias claras, já são capazes de estruturar uma história, relatar uma experiência, mobilizar regras ortográficas, controlar a escrita de um texto de modo a que este corresponda ao que foi planificado (aos seus objetivos).

5<sup>a</sup> – ***Produzir textos de diferentes tipos*** – planificar um texto tendo em conta o destinatário, estabelecer sequências temporais, estruturas frásicas cada vez mais complexas.

A escola deve formar alunos capazes de construir textos com múltiplas funções. Isso implica que o trabalho a realizar deve incidir sobre as competências que são ativadas para a produção de um texto escrito.

Alguns autores como Berry (2006), Alves (2005), Unger e Fleischmann (2004), Pereira (2002) e Williams (1998), entre outros, defendem uma abordagem processual à escrita, alegando que esta se baseia em princípios como a liberdade de escolha dos alunos e a ênfase no conteúdo em vez de na forma. A principal característica desta abordagem é a existência de diversos passos que, tendo como ponto de partida a tarefa dada, conduzem ao produto final: o texto.

Estes passos incluem:

- escrita de um pré-texto (rascunho) ou primeira versão, com o objetivo de aceder aos conhecimentos dos alunos sobre o assunto, o tipo de texto, etc.;
- revisão desta primeira versão, com base nos problemas identificados pela professora ou pelos colegas;
- reescrita da primeira versão, tendo em atenção a revisão feita.

Apenas este último texto é avaliado, sendo que o texto intermédio serve para consciencializar o aluno dos problemas de escrita a resolver, assim como para os resolver.

O modelo processual de Williams (1998), escolhido pela sua descrição clara e detalhada dos diferentes passos:

Quadro 1. Fases do Processo de Escrita

| Processo de Escrita    | Definição   | Descrição  |
|------------------------|---|--|
| <b>Pré-escrita</b>     | Gerar ideias, estratégias e informação para a tarefa.   | As actividades de pré-escrita ocorrem antes da elaboração da primeira versão do texto. Incluem discussão, organização, escrita livre, diários, fala-escrita e metáfora.  |
| <b>Planificação</b>    | Reflectir sobre o material produzido na fase anterior para, então, desenvolver um plano que corresponda ao objectivo da tarefa.                       | A planificação envolve considerar a retórica, o objectivo do texto, a relação entre estes factores e a sua relação com a informação produzida na fase anterior. Envolve, também, seleccionar argumentos e elaborar um rascunho da estrutura organizativa do texto. |
| <b>Primeira Versão</b> | Produzir palavras no computador ou em papel que correspondam (sensivelmente) ao plano inicial de trabalho.  | A escrita é uma actividade demorada. Os bons escritores raramente tentam produzir um texto de uma vez só ou num só dia.  |
| <b>Pausa</b>           | Momentos em que não se escreve. Os escritores reflectem no trabalho feito e na adequação do texto ao plano. Envolve, normalmente, a leitura do texto. | Esta pausa ocorre em bons e maus escritores, embora uns e outros a usem de formas diferentes. Os bons escritores consideram, habitualmente, aspectos gerais – plano, adequação ao leitor-alvo, organização, etc.   |
| <b>Leitura</b>         | Momentos, dentro da fase de pausa, em que os escritores lêem o que escreveram e comparam com o plano.   | A leitura e a escrita são actividades interrelacionadas. Os bons leitores são bons escritores e vice-versa. A leitura durante a escrita é crucial para a reflexão que se refere na fase anterior.  |
| <b>Revisão</b>         | Rever o texto para fazer alterações de profundidade, para que o texto se adequa ao plano.   | A revisão ocorre depois da primeira versão estar acabada. Envolve fazer alterações que façam o texto corresponder ao plano. Há que considerar a retórica, os objectivos, etc. Pode incluir pedir sugestões a amigos ou colegas.                                    |
| <b>Correcção</b>       | Focar aspectos formais de pontuação, dimensão das frases, aspecto, ortografia, concordância e estilo.   | Ocorre depois da revisão, para que o texto tenha uma aparência profissional.   |
| <b>Publicação</b>      | Partilhar o texto final com o(s) leitor(es)-alvo.   | Não se limita à publicação num jornal ou revista. Pode incluir entregar um trabalho ao professor, ao chefe, etc.   |

O autor inclui, no seu modelo de escrita, o **elemento colaborativo**: os alunos partilham o seu trabalho em pequenos grupos, com a ajuda e orientação do professor, transformado em mediador de todo o processo. A sua função é auxiliar os alunos ao longo dos vários estádios de escrita.

A aprendizagem colaborativa tem, presentemente, uma profunda importância para um processo de ensino/aprendizagem centrada no aluno e no desenvolvimento da sua autonomia e da responsabilização pela sua própria aprendizagem. A colaboração é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do aluno em vastas áreas, desde a escrita até à sua formação individual enquanto cidadão. Ao trabalharem em grupo, os alunos desenvolvem a sua autonomia e responsabilidade no processo de ensino/aprendizagem. Deixam de depender do professor para a resolução de problemas e envolvem-se ativamente no trabalho

aprendendo autonomamente. Por outro lado, ao atribuir papéis específicos a cada membro do grupo, contribui-se para a responsabilidade individual pelo trabalho, bem como para uma interação positiva e coesa dentro do grupo. Finalmente, o facto de estar a trabalhar em grupo com os seus pares leva o aluno a desenvolver regras sociais e de colaboração, que conduzirão a um trabalho com sucesso.

No que diz respeito à escrita processual, a colaboração ganha dimensões particularmente positivas e integra-se de forma coesa e didacticamente lógica nas diversas fases: no início, conduz a um saudável debate de ideias e perspetivas sobre o texto, que resultará num produto final mais rico e diversificado, enquanto que durante a revisão, poderá permitir uma revisão do texto mais distanciada e completa, quando feita por outro aluno que não o autor do texto.

Parece-nos, assim, claro que a colaboração para a escrita, potencia a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, nas diferentes dimensões do processo de ensino/aprendizagem.

Diversos autores apresentam modelos que pretendem dar conta das fases seguidas por pessoas que já sabem escrever. Destacam-se os estudos de Hayles e Fowler (1980). De acordo com estes autores, podemos distinguir três dimensões na produção de textos.

- O Contexto: - Para quem escreve?
- Sobre o que escreve?
- Com que objetivos
- Como escreve?
- Em que meios ou suporte permanecerá o texto produzido?
- Que respostas pode obter?
- O Sujeito: - Quem escreve?
- Os Processos: - Planificar
- Pôr em texto (textualização)
- Rever (revisão)

### **Rever os seus textos**

A revisão caracteriza-se como o processo cuja função é melhorar a qualidade do texto. A revisão corresponde ao momento de leitura do texto já construído, para prosseguir com um novo momento de redação ou para avaliar o texto previamente escrito em relação ao objetivo pretendido e proceder à sua reformulação. É o momento de leitura e reflexão sobre o texto com o propósito de proceder a uma avaliação e a uma nova fase de redação.

Flower e Hayes (1980) consideram que a revisão é um processo que envolve dois subprocessos: a leitura para avaliação e a reformulação.

A componente de revisão processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção e reformulação do que foi escrito.

Esta componente atua ao longo de todo o processo, porque o escritor está constantemente a reler o seu texto e consequentemente a corrigi-lo.

A revisão dos textos no 1º ciclo tem, normalmente, como intuito a componente gráfica e ortográfica, embora muitas vezes se corrija também a sintaxe.

A componente de revisão manifesta-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode atuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final.

O alcance da revisão, incidindo apenas sobre aspetos de superfície ou tendo um alcance mais profundo que desencadeie a reorganização e reescrita de partes do texto, depende da avaliação que for feita, da reflexão realizada, do tempo disponível e do aparecimento de alternativas durante o próprio processo que surjam como mais adequadas. A revisão surge, por conseguinte, ligada à planificação inicial, efetuando-se o confronto com os objetivos e organização então estabelecidos, mas não se encontra necessariamente limitada ao plano inicial, devido ao carácter transformador do próprio processo. Na verdade, a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido (a ponto de em modelos recentes do processo de escrita ser integrada numa vertente mais

geral de reflexão) e esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões de decisão de correção e reformulação do texto em causa e para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos.

Enquanto no início do processo, a preocupação sentida pelos alunos os leva frequentemente a começar a escrever o mais rapidamente possível, na etapa final do processo a preocupação consiste em terminar o texto para o poder passar a limpo e entregar, se for caso disso. Dar o produto como finalizado constitui um objetivo de quem escreve, sobretudo quando se tem um limite temporal para a realização da tarefa. A revisão final fica, assim, frequentemente, limitada à releitura para correção de falhas ortográficas ou outras também superficiais, sem que se dedique o tempo necessário à revisão nesta etapa do processo e às suas potencialidades para a aprendizagem da escrita.

Apesar de a revisão poder ir atuando ao longo do processo, deve fazer parte integrante deste processo, no seu final, a existência de um tempo para a correção e reflexão permitida pela revisão, antes da entrega ou divulgação da versão definitiva. Deste modo, os alunos adquirem hábitos de revisão que tenderão a estender-se ao interior do processo. O alcance dessa revisão dependerá de muitos fatores, desde a disponibilidade de tempo, até à capacidade de o sujeito detetar incorreções, incoerências, inadequações e à capacidade de construir reformulações. Não nos esqueçamos de que o facto de uma determinada alternativa já se encontrar redigida constitui frequentemente, mesmo para nós, um obstáculo ao seu abandono. Por isso, antes da passagem a limpo, deve haver lugar para a revisão no final do processo que permita ainda a introdução de reformulações de maior vulto.

Antes de passar o texto a limpo, o aluno deve ganhar o hábito de reler o seu texto, para proceder a correções mas, também, para proceder a reformulações. Estas poderão ter um alcance maior ou menor. O aluno deve desenvolver a capacidade de se questionar acerca da necessidade de desenvolver mais

determinados elementos ou de reduzir a informação colocada no texto, e a capacidade de reformular a expressão, alterando a ordem dos elementos, decidindo entre o que fica implícito ou deve ser explicitado, procurando alternativas para repetições de termos em locais próximos e ao longo do texto, etc. Deste modo, não estarão em causa apenas os aspetos formais, mas os alunos habituar-se-ão a prestar atenção também ao conteúdo e à forma como se encontra expresso.

A fim de facilitar este processo de revisão o aluno poderá utilizar um ou vários dos seguintes recursos:

**- *Voltar ao texto: revisão distanciada no tempo***

O distanciamento no tempo, frequentemente procurado na escrita profissional para se voltar ao texto a fim de efetuar nova revisão, pode também ocorrer na sala de aulas.

**- *Fichas de verificação ou correção***

A realização da revisão final do texto pode ser auxiliada por guias de verificação de determinados aspetos, desde os ligados à correção formal, como a ortografia e pontuação, até à extensão da construção frásica ou à organização do texto.

**- *Escrita colaborativa***

A revisão constitui a componente do processo em que mais frequentemente é solicitada a colaboração dos outros.

**- *Heterocorreção – heterorrevisão***

O distanciamento face ao texto pode ser procurado através do olhar dos outros. Os colegas poderão, em relação aos textos uns dos outros, efetuar a revisão, direta ou indireta, quer em relação a aspetos formais, quer em relação a aspetos de conteúdo.

**- *Operações de reformulação***

A atividade de revisão pode ser formatada no sentido de colocar em foco determinadas vertentes. A dimensão de reformulação constitui uma das que podem beneficiar de uma intervenção específica sobre o texto, quer por parte do

próprio, quer por parte dos colegas. Uma vez elaborada uma primeira versão do texto, ele deverá ser objeto de revisão, indireta ou direta, por parte de outros colegas; Cada aluno-revisor terá a indicação de apresentar um determinado número de propostas de reformulação que poderão consistir em: adições, supressões, deslocamentos ou substituições de palavras ou expressões. As propostas de operações de reformulação serão depois apresentadas aos autores para discussão e decisão quanto à sua adoção ou não.

**- *Dimensão metadiscursiva***

A componente de revisão focaliza-se na correção e avaliação do texto que foi escrito. Geralmente, essa componente fica limitada ao próprio e é rapidamente suplantada pela própria vida do produto escrito, que é objeto de avaliação efetuada pelos outros, designadamente pelo professor. No entanto, a dimensão reflexiva em relação ao texto construído pode ser aprofundada. A apreciação pode ser objeto de explicitação, para o próprio e para os outros, por parte de quem escreveu.

**- *Apreciação pessoal***

Logo após a redação do texto, como muitas vezes acontece de forma espontânea, no momento da entrega, durante o diálogo com o professor, os alunos são chamados a dizer o que pensam sobre o texto que construíram, se estão satisfeitos com o que escreveram, etc. Esta conversa pode acontecer com o professor ou ser alargada aos outros alunos, ocorrendo de uma forma mais organizada e sistematizada na turma.

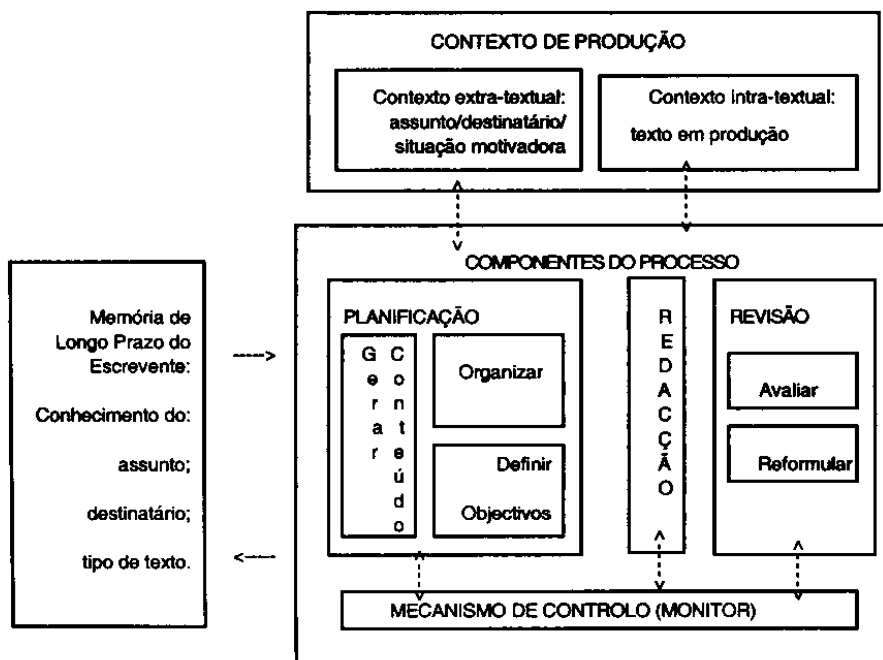
**- *Memória do processo***

Para além da apreciação, o diálogo relativo ao texto que se acabou de construir pode incidir sobre o processo. No âmbito da componente de revisão, pode incidir-se a memória num balanço geral do processo e em aspetos particulares como as dificuldades sentidas, as dúvidas que persistem, o que não pôde ser colocado, etc. Integrado nesse reviver do processo, pode ser feita a escolha de uma decisão particular que se tenha tomado para apresentar à turma.



**- Porta aberta para a reescrita**

Quando se chega ao final do processo de elaboração de um texto, há elementos que foram colocados no texto mesmo sem terem sido previstos e há outros em que se havia pensado inicialmente e que acabaram por ficar diluídos no processo, acabando por ser abandonados ou por terem tido muito menor expressão do que a inicialmente projetada. Por outro lado, ao longo do processo, transformamos a nossa visão do que poderia ser o texto. Por vezes, ao atingir o final, chegamos à conclusão de que, se recomeçássemos a escrita do texto, faríamos de forma diferente.



**Figura 1 - Estrutura do Modelo de Escrita de Flower e Hayes (1980, a. p.11)**

Mecanismo de Controlo – MONITOR

PLANIFICAÇÃO

Gerar Conteúdo

Organizar

Definir Objectivos

REDAÇÃO

REVISÃO

Avaliar

Reformular

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Contexto extratextual: assunto/destinatário/situação motivadora

Contexto intratextual: Texto em produção

Memória de Longo Prazo do Escrevente: Conhecimento do: Assunto; Destinatário; Tipo de texto



### **CAPÍTULO III**

## **3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **3.1 Opções Metodológicas**

Os procedimentos adotados no sentido de concretizar, com a máxima eficiência, a etapa correspondente à recolha de dados são importantes para facilitar, não só a aplicação do instrumento de recolha de dados. Neste caso recorri ao questionário, para prevenir situações constrangedoras aquando da publicação dos resultados do estudo.

Comecei por estabelecer contactos com os professores que tinham sido formadores do PNEP. Seguiu-se o contato com os Agrupamentos de Escolas que integraram a amostra, através de uma comunicação escrita (Anexo 1), a fim de explicitar os objetivos do estudo. Esta tarefa foi o primeiro contacto-divulgação da investigação. Solicitei depois aos professores formadores que enviassem o questionário (Anexo 2) aos seus antigos formandos, através do e-mail e outros em suporte de papel.

Nesta fase procurei potenciar o impacto e a eficácia destes primeiros contactos, fundamentais para o sucesso do projeto, minimizando o intervalo de tempo que mediou esta fase e a da recolha de dados. Atendemos ao referido por Cardoso (2003 p.248) que, “quanto mais perto da recolha de dados os contactos forem estabelecidos, mais profícuos eles se tornavam, uma vez que o labor quotidiano das empresas faz olvidar rapidamente os factos exógenos ao seu funcionamento”.

A etapa seguinte, a administração dos questionários, decorreu durante o mês de outubro/novembro de 2010.

À medida que me iam chegando os questionários enviados pelos ex-formadores ou mesmos pelos formandos do PNEP (por via e-mail ou suporte de papel), fui-os arquivando. Este processo demorou um pouco; aguardei até ao final do mês de dezembro esperando conseguir o máximo de questionários possíveis. Após este intervalo de tempo procedi ao tratamento dos dados de que dispunha

tentando, ser o mais fiel possível e interpretando os dados obtidos de uma forma imparcial.

### **3.2 Contexto da Investigação**

Esta investigação surgiu da necessidade de verificar em que medida a Formação PNEP ajudou ou não os alunos a que a ela tiveram acesso através dos seus professores, a melhorar as competências de escrita e a sua autonomia, com a ajuda os materiais didáticos. Além disso, também gostaria de verificar se esta formação foi importante para os professores e se deveria continuar no Plano de Formação, visto que foi retirada no ano letivo 2009/2010. Esta apenas decorreu entre os anos letivos de 2007 a 2010.

Observando o impacto positivo que esta teve, embora fosse uma formação extensa, os professores interessados em melhorar o seu desempenho e o dos seus alunos recorreram a ela, visto ser a única de carácter prático e abrangente.

### **3.3 Instrumentos para recolha de dados**

O inquérito por questionário é uma técnica não documental de observação não participante constituída por uma série de perguntas estruturadas, por escrito, relacionada com uma temática específica e utilizada para a obtenção de dados de um grupo de pessoas, muitas vezes extenso. Pode ser considerado como um tipo de entrevista e, nesse caso, é o mais estruturado e rígido de todos, ou considera-se uma técnica automatizada em relação à entrevista porque, em muitos casos, exclui a comunicação oral entre as partes, que é uma particularidade da entrevista.

A estrutura rígida e formal não é casual, na medida em que pretende uniformizar e normalizar a informação para que possamos, realizar um tratamento de abordagem quantitativa. Salientamos a distinção do tipo de inquérito de perspectiva sociológica, que utilizámos nesta investigação, da sondagem, na medida em que pretendemos verificar concepções e analisar correlações que as mesmas sugerem.

### 3.4 Questionários

O inquérito por questionário, de administração direta, foi a opção para o trabalho, uma vez que me pareceu ser a solução mais adequada para atingir os objetivos definidos.

Para a construção do inquérito por questionário, recorri a perguntas simples e diretas, por achar que seria de mais fácil preenchimento e não se tornaria maçador. Essas perguntas decorreram, essencialmente, da necessidade de integrar aspetos que me pareceram fundamentais e essenciais para satisfazer os objetivos do estudo.

Os inquéritos foram enviados aos professores formandos do PNEP dos concelhos de Coimbra, Condeixa-a-Nova, Carapinheira, Miranda do Corvo, Figueira da Foz e Arganil. Estes foram enviados via e-mail ou em suporte de papel, mas apenas uma pequena parte dos professores devolveu o inquérito.

Seguiu-se a recolha dos inquéritos e mais tarde o seu tratamento. No seu tratamento as respostas foram codificadas da seguinte forma:

- o número 1 referia-se à resposta Sempre;
- o número 2 refere-se a Muitas Vezes;
- o número 3 a Algumas Vezes;
- o número 4 a Poucas Vezes;
- o número 5 a Nunca.



## **CAPÍTULO IV**

### **4 Análise de dados**

Depois de realizada a recolha dos dados da análise documental e do inquérito por questionário, estes foram tratados e organizados.

Após a recolha de dados há necessidade de se passar a uma nova fase de “reflexão analítica sobre o registo documental obtido e proceder à elaboração de uma análise descritiva, de forma detalhada, utilizando fragmentos narrativos e citações textuais”. (Erickson (1989).

No processo de análise, submeti a informação a três passos importantes: a seleção, que visou o exame minucioso dos dados, com o objetivo de detetar erros ou falhas; a codificação, baseando-se na técnica operacional em que os dados foram transformados em símbolos (números), permitindo a sua tabulação e a sua contagem; e, por último, a tabulação, que consistiu no ordenamento dos dados em tabelas e gráficos, ajudando a verificação das inter-relações.

Relativamente à análise de dados constantes na investigação, procurei ter o maior cuidado na sua reflexão durante a fase do tratamento estatístico das informações recolhidas através do inquérito por questionário, respondido pelos professores formandos do PNEP.

Para a análise dos resultados obtidos utilizei a observação das tabelas e gráficos e recorri à descrição de cada uma delas. Neste ponto incidi, individualmente, sobre cada uma das variáveis consideradas pertinentes para o estudo.

## 1. Caracterização e trabalho desenvolvido pelo docente

Das respostas dadas pelos professores formandos do PNEP, poderemos concluir, após a análise do quadro 1 e do gráfico 1, que a sua média de idade situa-se nos 45 anos. Verifiquei que 21% dos inquiridos tinham entre 30 e 40 anos; 53% tinham entre 40 e 50 anos e cerca de 26% tinham mais de 50 anos. Poderemos, então, concluir que a faixa etária que foi mais recetiva à formação foi os docentes que se situam entre os 40 e 50 anos.

Quadro 1

| Idade |      |
|-------|------|
| 30-40 | 13   |
| 40-50 | 33   |
| >50   | 16   |
| Média | 45,1 |

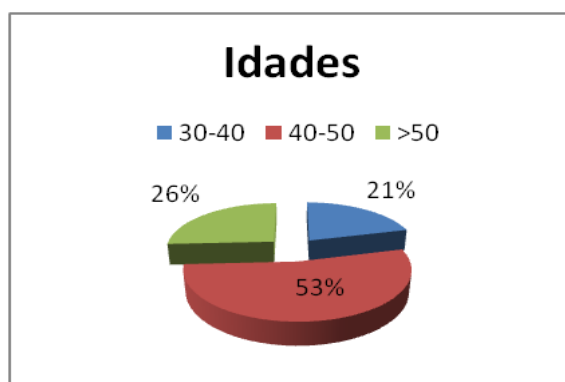


Gráfico 1

Como é bem evidente pela observação do quadro 2 e gráfico 2, a maioria dos docentes são do sexo feminino, cerca de 84%. Apenas 16% pertence ao sexo masculino.

Quadro 2

| Sexo |    |
|------|----|
| F    | 48 |
| M    | 9  |

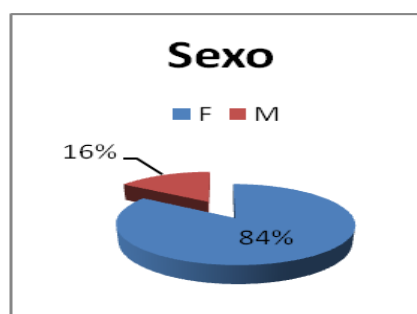


Gráfico 2



Neste quadro e gráfico podemos observar que a formação incidiu em todos os anos de escolaridade. Assim, 17% dos inquiridos lecionavam o 1º ano, 19% lecionava o 2º ano, 29% lecionava o 3º ano e 35% o 4º ano.

Quadro 3

| Anos de escolaridade |    |
|----------------------|----|
| 1º ano               | 10 |
| 2º ano               | 11 |
| 3º ano               | 17 |
| 4º ano               | 20 |

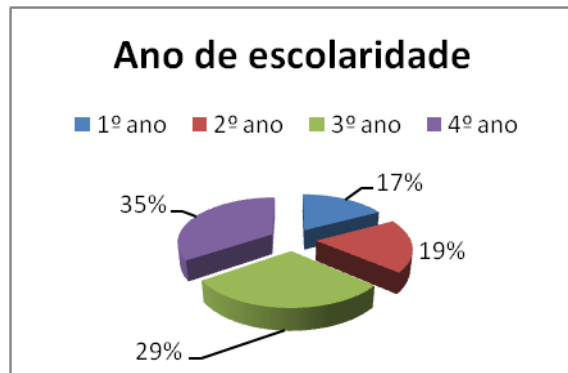


Gráfico 3

Os professores que responderam aos inquérito, como podemos observar no quadro 4 e no gráfico 4, possuíam como habilitações para a docência, na sua maioria a licenciatura, cerca de 82%, enquanto que os que possuem mestrado são apenas 3%. Ainda existe cerca de 15% que apenas possuem bacharelato. Fazendo a análise destes dados poderemos concluir que são mais os professores licenciados a frequentar a formação. No entanto, há a referir que os professores com bacharelato continuam interessados em se atualizarem e assim melhorarem o seu desempenho e o dos seus alunos.

Quadro 4

| Habilitações |    |
|--------------|----|
| Bacharelato  | 9  |
| Licenciatura | 51 |
| Mestrado     | 2  |

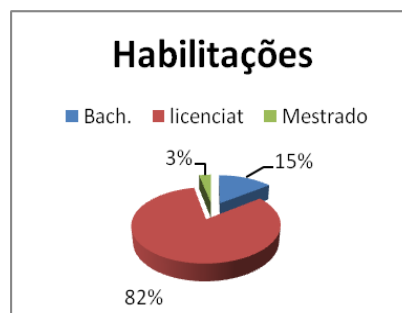


Gráfico 4

Quanto à frequência dos professores na formação PNEP, podemos concluir, após a observação do quadro 5 e do gráfico 5, que dos professores inquiridos metade frequentaram apenas um ano enquanto que a outra metade frequentou dois anos. No entanto, podemos verificar que a percentagem dos professores que frequentaram os dois anos do PNEP é ligeiramente superior. Isto poderá indiciar que estes se encontrariam melhor preparados para ajudarem os seus alunos.

Quadro 5

| Anos de formação PNEP |    |
|-----------------------|----|
| 1 ano                 | 29 |
| 2 anos                | 33 |

## 2. Uso de material didático

Gráfico 5

Em relação à elaboração de material didático, quadro 6 e gráfico 6, podemos observar que 45 professores, cerca de 72%, responderam que usavam sempre; 14 professores, cerca de 23%, que usavam muitas vezes e 3 professores, cerca de 5%, responderam que usavam algumas vezes. Desta análise poderemos concluir que nem todos os professores elaboravam material didático para as aulas, durante a formação.

Quadro 6

| Elaboração de Material |   |
|------------------------|---|
| 45                     | 1 |
| 14                     | 2 |
| 3                      | 3 |
| 0                      | 4 |
| 0                      | 5 |

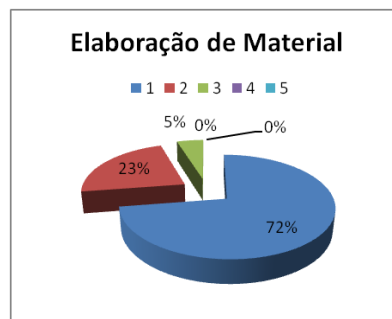


Gráfico 6

A frequência de uso de Material didático é semelhante à utilização, como podemos verificar no quadro 7 e no gráfico 7; cerca de 56% dos professores referiram que usavam sempre material didático enquanto que 39% usam muitas vezes e ainda 5% que usa algumas vezes. Podemos concluir que todos os inquiridos usavam, em todas as aulas material didático, embora com frequência distinta.

Quadro 7

| Frequência de uso |   |
|-------------------|---|
| 35                | 1 |
| 24                | 2 |
| 3                 | 3 |
| 0                 | 4 |
| 0                 | 5 |

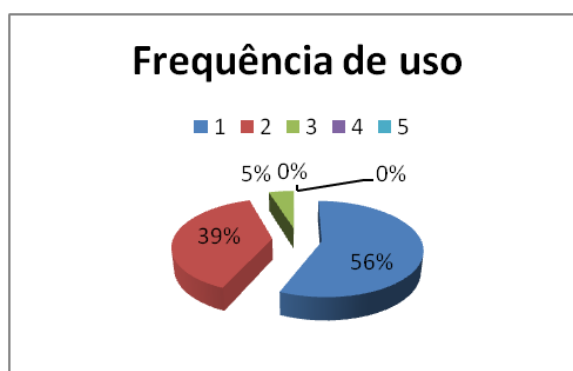


Gráfico 7

Em relação à utilização de fichas durante as aulas, 39% responderam que utilizavam sempre; já 55% referiram que utilizavam muitas vezes e 6% responderam que utilizavam algumas vezes, como se observa no quadro 8 e no gráfico 8. Assim, poderei inferir que nem em todas as aulas este seria o material didático utilizado, o que me leva a concluir que os professores diversificam o material didático que utilizam.

Quadro 8

| Utilização de fichas |   |
|----------------------|---|
| 24                   | 1 |
| 34                   | 2 |
| 4                    | 3 |
| 0                    | 4 |
| 0                    | 5 |

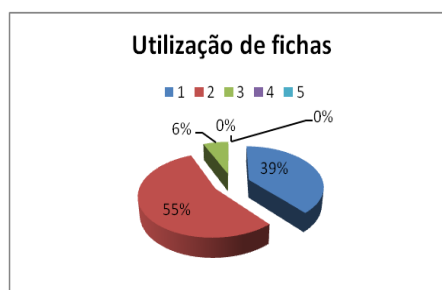


Gráfico 8

No que respeita a utilização de cartazes durante as aulas de formação, no quadro e gráfico 9 podemos verificar que, 11% dos inquiridos responderam que usavam sempre; 47% reponderam que usaram muitas vezes; 37% que foram recurso algumas vezes; 3% reponderam que poucas vezes utilizaram este tipo de material; já 2% responderam que nunca utilizaram este recurso. Poderemos, então, concluir que o recurso aos cartazes como material didático é menos frequente do que por exemplo o uso de fichas.

Quadro 9

| Utilização de cartazes |   |
|------------------------|---|
| 7                      | 1 |
| 29                     | 2 |
| 23                     | 3 |
| 2                      | 4 |
| 1                      | 5 |

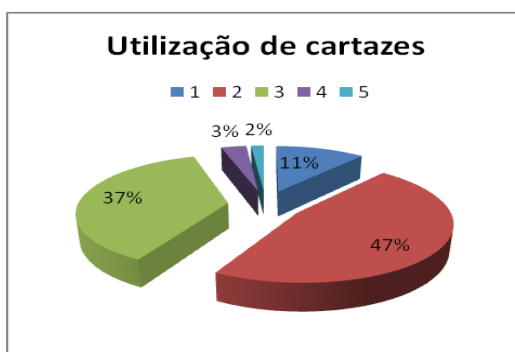


Gráfico 9

Quanto à utilização das TIC e como podemos observar no quadro 10 e gráfico 10, nas aulas de formação 8% dos professores inquiridos responderam que utilizavam sempre; 36% que utilizavam muitas vezes; 40% que utilizavam algumas vezes; 10% que utilizavam poucas vezes e 8% que nunca utilizaram este recurso. Poderemos então concluir que dos professores inquiridos muitos já utilizam as TIC como recurso quase normal como uma ficha. No entanto, ainda existe uma pequena percentagem de professores que não utiliza este recurso.

Quadro 10

| Utilização das TIC |   |
|--------------------|---|
| 5                  | 1 |
| 22                 | 2 |
| 25                 | 3 |
| 6                  | 4 |
| 4                  | 5 |

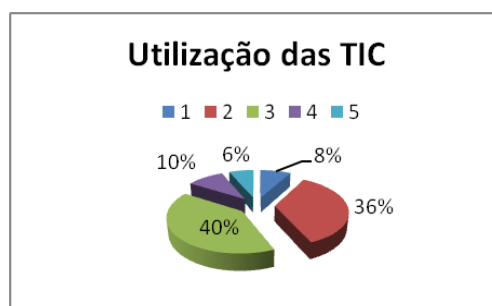


Gráfico 10

Quanto à eficácia do material utilizados podemos concluir que 43% dos inquiridos revelaram que este se revelou sempre eficaz; já 52% dos professores revelaram que este se revelou muitas vezes eficaz; enquanto que 3% revelaram que algumas vezes foi eficaz. Podemos então concluir, após a observação do quadro 11 e do gráfico 11, que o material didático quando utilizado é eficaz e consequentemente útil para atingir os objetivos propostos.

Quadro 11

| Eficácia do Material |   |
|----------------------|---|
| 27                   | 1 |
| 32                   | 2 |
| 2                    | 3 |
| 1                    | 4 |
| 0                    | 5 |

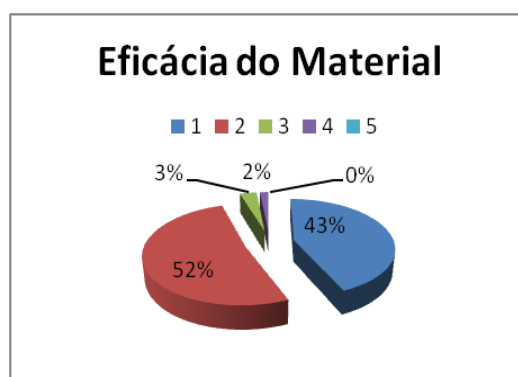


Gráfico 11.

### 3. No que respeita às competências de escrita dos alunos

No quadro 12 e no gráfico 12 podemos observar que, no que respeita às competências ortográficas, 8% dos professores revelaram houve sempre melhorias na ortografia dos seus alunos; já 68% dos professores revelaram que os seus alunos revelaram muitas melhorias na ortografia; 24% dos professores disseram que os seus alunos revelaram algumas melhorias, na ortografia. Nenhum professor mencionou que poucos ou nenhuns alunos não revelaram melhorias na ortografia. Portanto, podemos concluir que todos os alunos que beneficiaram da formação PNEP melhoraram a competência ortográfica.

Quadro 12

| Ortografia |   |
|------------|---|
| 5          | 1 |
| 42         | 2 |
| 15         | 3 |
| 0          | 4 |
| 0          | 5 |

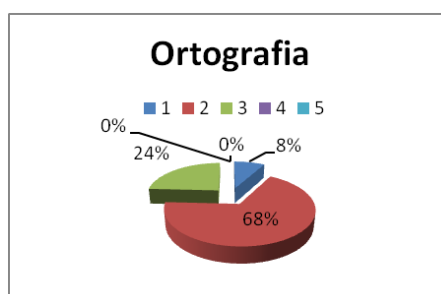


Gráfico 12

No que diz respeito à competência gráfica, no quadro e gráfico 13, os professores mencionaram que 10% dos seus alunos melhoram sempre esta competência; já 48% melhoraram muitas vezes; 40% melhoram algumas vezes e 2% poucas vezes melhoram a competência gráfica. Concluimos, assim, que a formação veio melhorar significativamente esta competência nos alunos

Quadro 13

| Gráfica |   |
|---------|---|
| 6       | 1 |
| 30      | 2 |
| 25      | 3 |
| 1       | 4 |
| 0       | 5 |

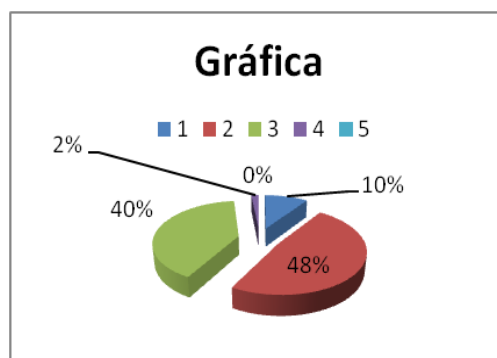


Gráfico 13

Quanto à competência compositiva, tal como demonstra o quadro e gráfico 14, é opinião dos professores que 8% dos alunos melhoram sempre esta competência; já 61% melhoraram muitas vezes; 31% melhoraram algumas vezes e nenhum professor referiu que melhoraram poucas vezes ou nunca. Logo, poderemos afirmar que esta competência foi substancialmente melhorada com a ajuda desta formação.

Quadro 14

| Compositiva |   |
|-------------|---|
| 5           | 1 |
| 38          | 2 |
| 19          | 3 |
| 0           | 4 |
| 0           | 5 |

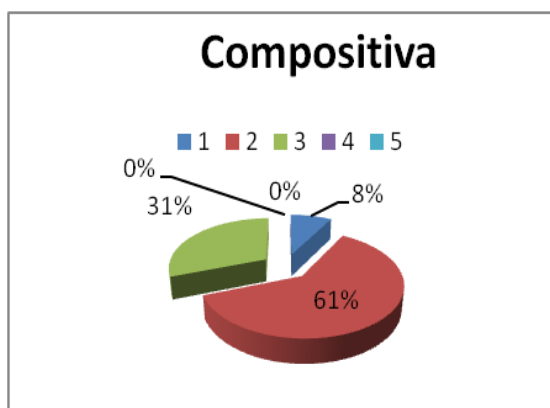


Gráfico 14

Quanto à apresentação dos trabalhos escritos, tal como demonstra o quadro e gráfico 15, os professores referiram que: 8% dos alunos melhoraram sempre a apresentação dos seus trabalhos; 63% melhoraram muitas vezes; 27% melhoraram algumas vezes e apenas 2% referiu que os alunos melhoraram poucas vezes. Assim, podemos concluir que esta formação também veio melhorar ao nível da apresentação dos textos escritos pelos alunos.

Quadro 15

| Apresentação |   |
|--------------|---|
| 5            | 1 |
| 39           | 2 |
| 17           | 3 |
| 1            | 4 |
| 0            | 5 |

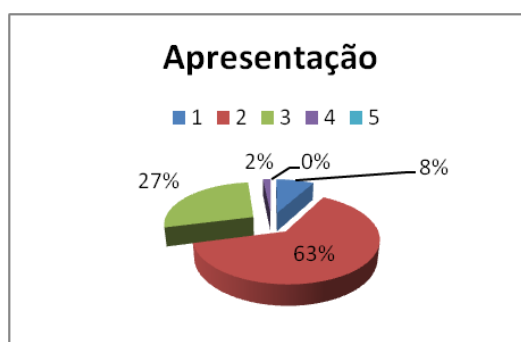


Gráfico 15

Depois de analisadas as respostas dadas pelos professores sobre as respostas dos seus alunos podemos concluir, após a observação do quadro e do gráfico 16, que 6% dos alunos melhoram sempre as suas respostas; já 58% destes

melhoraram muitas vezes; 34% melhoraram algumas vezes e 2% melhoraram poucas vezes. Assim, poderemos concluir que foi bastante significativa a quantidade de alunos que melhorou o seu desempenho na forma como respondem.

Quadro 16

| Respondem com clareza e objetividade |   |
|--------------------------------------|---|
| 4                                    | 1 |
| 36                                   | 2 |
| 21                                   | 3 |
| 1                                    | 4 |
| 0                                    | 5 |



Gráfico 16

Sobre a revisão de texto, como podemos observar no quadro e gráfico 17, os professores inquiridos responderam que 6% dos seus alunos faziam sempre a revisão de texto; 31% faziam muitas vezes; 57% faziam algumas vezes e 6% dos alunos fazia poucas vezes. Nenhum professor respondeu que nunca era feita a revisão de texto. Poderemos concluir que, embora possa ter melhorado este item, os resultados ainda estão afastados do que seria desejável.

Quadro 17

| Revisão de texto |   |
|------------------|---|
| 4                | 1 |
| 19               | 2 |
| 35               | 3 |
| 4                | 4 |
| 0                | 5 |

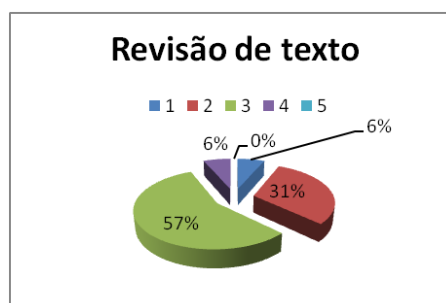


Gráfico 17

No que respeita à escrita e à sua utilização nas suas diversas funções, os professores responderam que: 16% dos seus alunos melhoraram esta competência; 52% melhoraram muitas vezes e 32% melhoraram algumas vezes.



No que diz respeito a poucas vezes ou nunca, nenhum professor os mencionou, como podemos observar no quadro e gráfico 18. Poderemos então, concluir que os alunos após a formação melhoraram bastante a utilização da escrita nas suas diversas funções.

Quadro 18

| Utilização da escrita |   |
|-----------------------|---|
| 10                    | 1 |
| 32                    | 2 |
| 20                    | 3 |
| 0                     | 4 |
| 0                     | 5 |

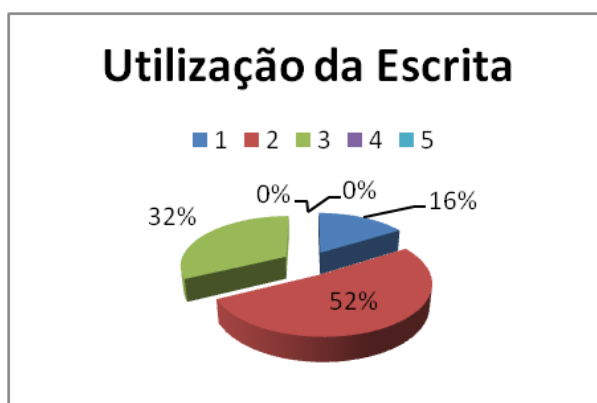


Gráfico 18

#### 4. Depois de terem participados nesta formação, na sua opinião, os alunos

Dos professores inquiridos, como se pode verificar no quadro e gráfico 19, 3% conclui que eles melhoram sempre esta competência; 73% acham que eles melhoraram muitas vezes; 21% que melhoraram algumas vezes e 3% acha que eles melhoram poucas vezes. Nenhum professor acha que eles nunca melhoraram. Conclui-se, então, que os alunos beneficiados com esta formação ficaram a pensar melhor, portanto, melhoram esta competência.

Quadro 19

| Pensam melhor |   |
|---------------|---|
| 2             | 1 |
| 45            | 2 |
| 13            | 3 |
| 2             | 4 |
| 0             | 5 |

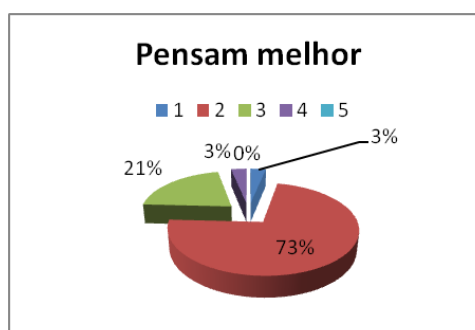


Gráfico 19

Segundo a opinião dos professores, inquiridos podemos constatar no quadro e gráfico 20 que 2% dos alunos melhoraram sempre os seus problemas de escrita; 64% melhoraram muitas vezes; 34% melhoram algumas vezes e nenhum professor referiu que os alunos melhoram poucas vezes ou mesmo nunca.

Poderemos então inferir que grande parte da autonomia da escrita foi melhorada.

Quadro 20

| Resolvem os problemas de escrita com mais autonomia |   |
|---|---|
| 1   | 1 |
| 40  | 2 |
| 21  | 3 |
| 0   | 4 |
| 0   | 5 |

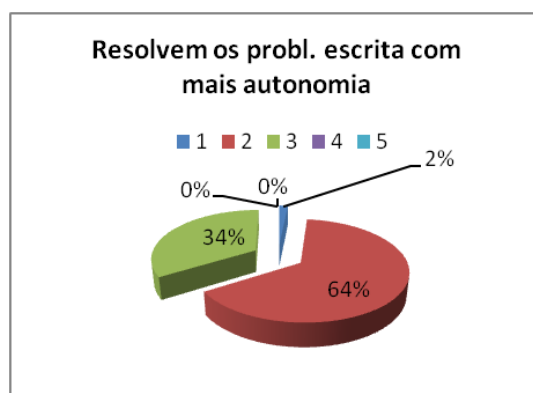


Gráfico 20

No que respeita à superação das dificuldades de escrita no quadro e gráfico 21, podemos observar o que os professores responderam sobre os seus alunos, estes melhoram sempre em 5% o seu desempenho em superar as dificuldades de escrita; em 66% verifica-se que melhoram muitas vezes; 22% melhoraram algumas vezes e 3% melhoram poucas vezes. Nenhum professor respondeu que os seus alunos nunca melhoraram o seu desempenho na superação das dificuldades de escrita. Poderemos, então, concluir que os alunos obtiveram sempre resultados positivos neste campo, tendo melhorado a superação das suas dificuldades.

Quadro 21

| Superaram dificuldades |   |
|------------------------|---|
| 3                      | 1 |
| 41                     | 2 |
| 16                     | 3 |
| 2                      | 4 |
| 0                      | 5 |

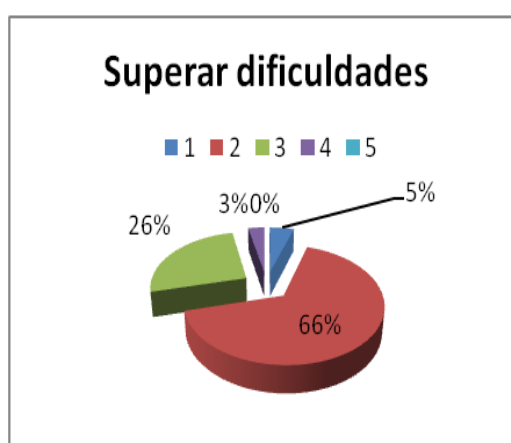


Gráfico 21

Segundo a opinião dos professores inquiridos, como podemos observar no quadro e gráfico 22, 11% dos seus alunos construíram sempre conhecimento; 56% construíram muitas vezes; 31% construíram algumas vezes; 2% construíram poucas vezes e 0% nunca construíram conhecimento. Analisando o gráfico poderemos concluir que os alunos construíram muitas vezes conhecimento. Então, concluímos que a formação os ajudou a construir esse conhecimento.

Quadro 22

| Construíram conhecimento |   |
|--------------------------|---|
| 7                        | 1 |
| 35                       | 2 |
| 19                       | 3 |
| 1                        | 4 |
| 0                        | 5 |

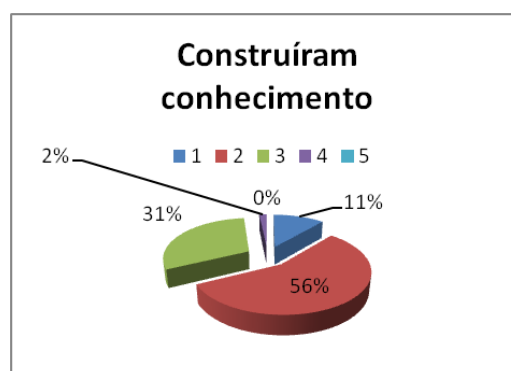


Gráfico 23

Para os professores inquiridos após as aulas da formação, e como podemos concluir através do quadro e gráfico 23, os seus alunos sentiram-se mais motivados a participar noutros projetos que envolvam as competências de escrita. 16% Ficou sempre motivado; 56% ficou muitas vezes; 26% ficou algumas vezes e 2% ficou poucas vezes motivado. Não existem alunos que não tenham ficado motivados.

Quadro 24

| Motivação |   |
|-----------|---|
| 10        | 1 |
| 35        | 2 |
| 16        | 3 |
| 1         | 4 |
| 0         | 5 |

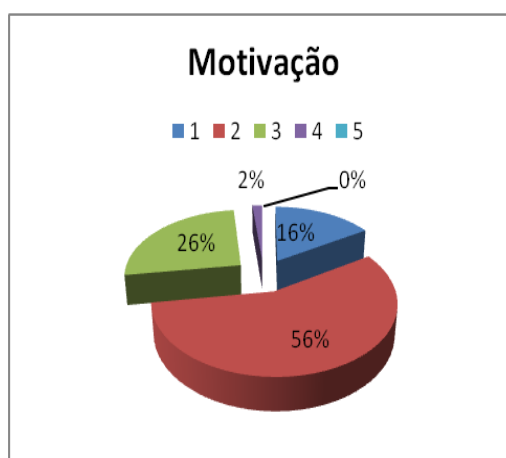


Gráfico 23

## **CAPÍTULO V**

### **5. CONCLUSÕES**

Nesta parte são dadas as respostas às questões formuladas no início do estudo. De seguida, são apresentadas algumas limitações do estudo, recomendações para futuras investigações e tecidas algumas considerações finais.

#### **5.1 Resposta às questões de investigação**

O presente estudo teve como principal objetivo analisar a relação entre a formação do PNEP e a melhoria de competências de escrita nos alunos do 1º ciclo do ensino básico.

Este problema foi analisado através do seguinte conjunto de questões:

##### **a) A utilização de material didático?**

Perante as respostas dadas pelos professores, todos eles usaram material didático e este material tornou-se uma ferramenta excelente para o desempenho futuro dos alunos.

O material didático deve ser elaborado com um determinado fim e obedecendo a determinados pré-requisitos. Deve ser objetivo e de fácil resolução tendo sempre como objetivo final aquilo que foi delineado para este.

No primeiro ciclo, o material didático, além de possuir as características atrás mencionadas, deverá também ter uma vertente mais lúdica e, ao mesmo tempo, que o leve o aluno a pensar e a interiorizar determinados conceitos.

Neste caso, todo o material didático elaborado neste âmbito obedecia normalmente aquilo que era sugerido nas brochuras do PNEP, onde existiam orientações precisas de como abordar determinado conceito. No entanto, nenhum material elaborado pelo professor se deve dissociar do Programa de Língua

Portuguesa. Como consequência, a consulta do Programa é fundamental para que não nos afastemos do que é fundamental para o ciclo em questão.

Neste estudo, as respostas são bastantes conclusivas, visto que a maioria elaborava material para as aulas, embora o tipo de material elaborado tenha sido quase exclusivamente as fichas; elas eram elaboradas com uma finalidade e para cumprir determinado objetivo.

### **b) A evolução das competências de escrita?**

A língua Materna pode aprender-se de uma forma natural e espontânea, apenas por exposição ao uso dessa Língua. A aprendizagem da escrita, ao contrário da oralidade, não é um processo automático. Pelo contrário, exigem muita sistematização, muito treino, muito trabalho tanto dos alunos como do professor; é um processo gradual que exige muita dedicação.

Se partirmos do princípio que a escrita se aprende na escola, então é aí que vamos focar a nossa atenção. Cabe, então, aos professores a árdua tarefa de ensinar a escrever tendo em conta de como se fala e de todas as aprendizagens anteriores que a criança transporta.

O “domínio das técnicas instrumentais da escrita” é uma meta preconizada no Currículo Nacional do Ensino Básico propondo para tal, atividades de escrita utilizando suportes e materiais diversificados, e recorrendo sempre a instrumentos que garantam a correção do que é escrito.

É, assim, essencial que as três fases do processo de escrita sejam respeitadas; a saber:

- a planificação – quem escreve, a quem, porquê, quando, em que circunstâncias, tipo de texto mais adequado;
- a textualização – que tipo de texto, que construção, qual a organização das palavras em frases, em parágrafos e em texto;
- a revisão – leitura e aperfeiçoamento do texto.

Os professores inquiridos responderam que os seus alunos melhoraram as suas competências de escrita a todos os níveis das suas intervenções o que vem

reforçar novamente que esta formação do PNEP contribuiu para um aumento de qualidade do ensino e, conseqüentemente, uma melhoria substancial nas competências dos alunos.

Agora, após a formação, os alunos conseguem organizar melhor os seus textos tendo em conta as competências: gráfica, ortográfica e compositiva. Ora, para chegarmos a estas conclusões não nos bastava apenas a observação dos resultados das provas de aferição dos alunos envolvidos neste programa, necessitávamos, também, da opinião dos professores formandos do PNEP. Que opinião tinham eles acerca deste assunto? Assim eles foram claros nas suas respostas e deram-nos novamente a confirmação de que esta formação foi importante, senão fundamental, para o sucesso da Língua Portuguesa, não só no 1º ciclo do ensino básico mas, também, para os ciclos subsequentes, visto que os alunos possuem agora uma melhor competência para a escrita.

**c) Se após a formação os alunos demonstraram mais autonomia?**

Após esta formação 64% dos inquiridos responderam que os seus alunos se tornaram mais autónomos. Esta era uma das perguntas que podem ajudar a repensar esta formação, visto a importância de que todos os alunos do 1º ciclo se torne autónomos nas suas escolhas, principalmente naquilo que diz respeito à escrita. A autonomia na leitura e na escrita leva conseqüentemente à autonomia e ao sucesso em todas as áreas do currículo e na vida pessoal de cada um para que possam exercer o seu papel na sociedade, com maior confiança e determinação.

Esta formação, segundo os professores respondentes, veio de uma forma bastante expressiva reforçar este papel da escrita, tornando os alunos mais autónomos e, conseqüentemente, mais responsáveis.

Estes alunos tornaram-se muito mais participativos nas atividades de escrita e muito autónomos em relação à produção escrita.

Após a análise dos dados posso concluir que os resultados são os que esperava, uma vez que existiu sempre uma conclusão positiva.

## 5.2 Limitações do estudo

No caso deste trabalho, devemos ter em conta que ele ocorreu num dos mais difíceis grupos profissionais. Devo referir que os inquéritos foram enviados por via e-mail e também em suporte de papel. Tanto num como no outro caso, os colegas que aderiram foram em número muito inferior ao que eu desejava. No entanto, revolvi dar continuidade ao trabalho para o qual me tinha proposto. Os resultados, apesar de serem sempre positivos, contaram com o apoio de quem respondeu aos inquéritos de uma forma sincera e honesta. Os professores, de um modo geral, não gostam que interfiram com o seu trabalho ou que o coloquem em causa; têm muito medo de falhar mas esquecem-se que nos só podemos melhorar o nosso trabalho se formos sinceros, honestos e verdadeiros em relação a ele. Só assim poderemos ajudar a formar cidadãos conscientes e formados a todos os níveis: pessoal, social e com competências para poder decidir melhor.

Houve uma boa receptividade por parte dos Agrupamentos onde os professores lecionam, no entanto, por parte dos professores não consegui atingir provavelmente metade dos professores envolvidos no estudo. Uns limitaram-se a não responder ao e-mail, outros receberam em suporte de papel e não o devolveram. Daí o número de inquéritos ser muito inferior ao esperado.

## 5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das tendências que mais se destaca no Currículo é o desenvolvimento de competências que impliquem a autonomia do aluno, ou seja, é o *saber em ação*. “Por isso, o processo de escolaridade a que os alunos estão submetidos deve facultar-lhes uma formação adequada para fazerem frente à mudança”. (Vieira, 2000)

Nesta perspetiva, o ensino deve promover a articulação das diferentes áreas contribuindo para o desenvolvimento de capacidades de pensamento e atitudes



favoráveis à aprendizagem. Para que não sejam conhecimentos simplesmente memorizados, desprovidos de compreensão e interpretação mas, sim, o desenvolvimento de conhecimentos e estratégias para a resolução de diferentes situações.

Neste sentido, privilegiam-se conteúdos, estratégias, e atividades que tornem possível o desenvolvimento de capacidades, tendo em vista a preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos ou para a sua inserção na vida ativa.

“A escrita exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento” (Barbeiro; Pereira: 2007:17).

A elaboração de textos não pode, de forma alguma, ser feita ao acaso; tem de passar sempre por várias fases até termos o texto terminado. A primeira fase é a da planificação onde devemos prever o que fazer com o texto, selecionar sobre o que queremos escrever, organizar listas de palavras, organizá-las refletir sobre a formação das frases e, finalmente, a construção do texto.

Depois de escrito o texto segue-se a nova fase, isto é, a da revisão do texto, a nível ortográfico, construção frásica, etc.

A revisão é sempre uma reflexão sobre o que se escreveu. Se é a melhor maneira de escrever, se está bem estruturado, se respeita a ortografia, entre outros aspetos.

A escola deverá proporcionar a vivência que permita a descoberta das funções da escrita e que tornem significativas as competências, tanto da leitura como da escrita e que leve os alunos à criação estética dos textos, à procura de informação e à elaboração de documentos de todos os tipos (formais, informativos, poéticos, dramáticos...). Até que os alunos cheguem a esta fase,

terão que passar por um processo de transformação nos seus textos e ultrapassar os obstáculos, fazendo descobertas, transformando ideias e renovando.

Ao longo do tempo a Educação tem sofrido grandes alterações, tanto a nível de programas, como de formação e avaliação, sempre com o intuito de melhorar a qualidade e o sucesso educativo.

A qualidade da Educação é algo que tem vindo a preocupar os nossos governantes, daí a necessidade de introdução de Novos Programas.

Com o objetivo de melhorar esta área, Língua Portuguesa, surgiu a Formação PNEP que, segundo o que pude aferir veio contribuir decisivamente para a melhoria das práticas pedagógicas e consequentemente dos resultados dos alunos.

Ao questionar os formandos sobre o material didático, concluí que todos os professores o usam nas suas aulas. Mas, como sabemos, o uso do material didático no 1º ciclo é uma constante, pois só recorrendo a este material é que conseguimos progressos nos nossos alunos.

A formação veio, de certa forma, reforçar o uso deste material, uma vez que as brochuras disponibilizadas na formação traziam sugestões de trabalho que levavam os professores a construírem estes materiais que, posteriormente, trouxeram resultados positivos na componente escrita.

Devo salientar que todos os inquéritos foram preenchidos por professores que frequentaram um ou dois anos esta formação. Este trabalho de investigação obedeceu a uma sequência que me pareceu mais lógica:

- identificação das questões
- definição das unidades de análise
- planeamento e recolha de dados
- recolha de informação
- análise e interpretação de dados

As questões surgiram da necessidade de verificar a ligação entre os materiais produzidos, a melhoria das competências de escrita e a Formação.

Após a identificação das questões, planeei a recolha de informação contactando com os Agrupamentos envolvidos e com os Formadores desses

Agrupamentos. Seguiu-se então a recolha e análise de dados. Para isso, usei o Programa Excel, elaborando quadros e gráficos explicativos.

Verifiquei então, desde a construção de material didático, especialmente fichas, até à melhoria das competências de escrita nos alunos, todos os professores foram unânimes na maioria das respostas que deram, cerca de 50% foram muito favoráveis o que na minha opinião foi muito importante para melhorar as competências de escrita nos alunos.

Além de melhorar as competências de escrita nos alunos, assim como a sua autonomia. Esta formação veio também dotar os professores de novas competências para melhorar as aprendizagens de Língua Portuguesa nos seus alunos.

As Brochuras publicadas e disponibilizadas pela formação são um ótimo instrumento de trabalho que apoia os professores e lhes dá sugestões de trabalho para melhorarem as suas práticas pedagógicas, reforçada ainda pela implementação do Novo Programa de Português. Na minha opinião, a Formação continua a ser necessária para poder dotar todos os professores de ferramentas necessárias para o sucesso dos seus alunos.

Com este estudo podemos demonstrar que esta formação foi essencial e devemos, pois continuar. Poderia ser nos moldes em que decorreu ou noutro semelhante; o importante era que continuasse a formar professores para que estes pudessem também, formar o melhor possível, as gerações vindouras.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (2003). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. F. (1999) – *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita* – Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita – Construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do
- Barbeiro, L.F., Pereira, A.L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*, DGIDC: Lisboa
- Castro, S.L.; Gomes, I. (2000).– *Dificuldades de aprendizagem da língua materna* Lisboa: Universidade Aberta
- Castro, S. L. (2000). *A linguagem escrita e o seu uso: uma perspetiva cognitiva*  
In M.<sup>a</sup> Raquel Delgado-Martins et al (Org.). *Literacia e Sociedade – Contributos pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho, SA,
- Custódio, Pedro Balaus,(2009)- *Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores* Exedra. - Coimbra.
- DEB (2001). *Currículo nacional para o ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: ME.

DEB (2004). *Organização Curricular e Programas EB- 1.º ciclo*. 4.<sup>a</sup> edição. Lisboa ME.

Flower, L. e Hayes, J. (1980,a). “*Identifying the Organization of Writing Processes.*” In Gregg, L. e Steinberg, E.R. (eds). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.

Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação. In R. V. Castro et al. (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Atas do I encontro internacional sobre manuais escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Moreira A., Alves Dias E.A. Patrícia, *Escrever em Sala de Aula: caminhos a seguir*; Universidade g Aberta

Pacheco, José A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

Pereira, M. L. A. (2002). *Das Palavras aos Atos – Ensaio sobre a Escrita na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sim-Sim, I., Duarte, I. e FERRAZ, M. J. (1997). *A Língua materna na educação básica*. Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica

Sim-Sim I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Sousa, O.; Cardoso, A. , (2008). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* Centro Interdisciplinar e Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa

Valadares, L.M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições ASA.

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho – Diploma Regulamentador da Avaliação do Ensino Básico.

Despacho n.º 546/2007 - Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico, (PNEP).

### **Sites consultados**

[http://www.ebim.drealentejo.pt/moodle//file.php/104/Documentos\\_PNEP/O\\_ensino\\_da\\_producao\\_de\\_textos\\_no\\_1o\\_ciclo.doc](http://www.ebim.drealentejo.pt/moodle//file.php/104/Documentos_PNEP/O_ensino_da_producao_de_textos_no_1o_ciclo.doc)

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html>





# *Anexos*



**Anexo 1**

**Exma. Sra. Diretora  
do Agrupamento de Escolas Silva Gaio**

***Assunto:** Pedido de autorização para realização de estudos subordinados ao tema: “Os materiais didáticos elaborados no âmbito do PNEP melhoraram as competências de escrita nos alunos”*

**Olinda Maria de Freitas Miranda**, mestranda no curso Ensino do Português, na Escola Superior de Educação de Coimbra, vêm solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> que se digne autorizar a aplicação do seguinte instrumento de recolha de dados, no contexto da sua dissertação de Mestrado:

- questionário aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que frequentaram o PNEP;

A investigação tem como objetivo aferir e analisar as alterações nas competências de escrita dos alunos, cujo professor foi formando do PNEP.

Os dados recolhidos serão anónimos – apenas um código permitirá cruzar a informação obtida junto de todos os professores. No final da investigação, e após a defesa da tese, todos os dados recolhidos serão destruídos. Nenhum deles implica respostas de desenvolvimento, suscetíveis de identificar os professores.

Solicitando a compreensão de V. Ex.<sup>a</sup> para que a autorização necessária à realização deste estudo e à aplicação do instrumento referido possa ser dada com a maior brevidade possível e agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Coimbra, 18 de outubro de 2010

Olinda Maria de Freitas Miranda



Anexo 2

Questionário

**Materiais didáticos elaborados no âmbito do PNEP  
melhoraram as competências de escrita nos alunos**

**Questionários dirigido aos professores do 1º ciclo que  
frequentaram o PNEP**

Este questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ensino do Português, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Com ele pretendo aferir os resultados da aplicação de materiais didáticos usados para desenvolver as competências de escrita nos alunos.

Os dados recolhidos são anónimos e destinam-se apenas a fins académicos.

**A sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo.**

**Coimbra – 2011**

**Olinda Miranda**

**Materiais didáticos elaborados no âmbito do PNEP**

**Responda a cada questão colocada da forma mais correta possível.**

**1. Caracterização e trabalho desenvolvido pelo docente**

**1.1 Idade:**

**1.2 Sexo: M**

☐

**F**

☐

**1.3 Ano(s) que lecciona:**

**1.4 Tipo de formação académica:**

**1.4.1 Bacharelato**

☐

**1.4.2 Licenciatura**

☐

**1.4.3 Mestrado**

☐

**1.4.4 Outra**

☐



Se outra especifique:

1.5 Ano(s) de frequência na Formação do PNEP.

1 ano

2 anos

## 2. Uso de material didático

|  | Sempre                   | Muitas vezes             | Algumas vezes            | Poucas vezes             | Nunca                    |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Elaborou material próprio para as aulas                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1. Com que frequência.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Que tipo de material utilizou:                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| Fichas   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cartazes   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| TIC  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Acha que a utilização deste material se revelou eficaz. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |





**3. No que respeita às competências de escrita os alunos:**

|  | Sempre                   | Muitas vezes             | Algumas vezes            | Poucas vezes             | Nunca                    |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Melhoraram a competência ortográfica.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Melhoraram competência gráfica.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Melhoraram a competência compositiva.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Apresentam os textos de uma forma mais cuidada.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Respondem com clareza e objectividade.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Fazem de forma autónoma a revisão de texto          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Utilizam a escrita nas suas diversificadas funções. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



**4. Depois de terem participado nesta formação, na sua opinião, os alunos**

|   | Sempre                   | Muitas vezes             | Algumas vezes            | Poucas vezes             | Nunca                    |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Aprenderam a pensar melhor.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Aprenderam a resolver os seus problemas de escrita com mais autonomia.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Superaram algumas das suas dificuldades  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Construíram conhecimentos baseados numa perspectiva dinâmica e criativa.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ficaram incentivados a participar noutros projectos, pois desenvolveram as suas competências de escrita. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Obrigada pela colaboração